

LES INÉGALITÉS DE GENRE AU PRISME DES OBJECTIFS CHIFFRÉS DE LA STRATÉGIE EUROPÉENNE ÉDUCATION ET FORMATION 2020

Yann Fournier, Florence Lefresne

► **To cite this version:**

Yann Fournier, Florence Lefresne. LES INÉGALITÉS DE GENRE AU PRISME DES OBJECTIFS CHIFFRÉS DE LA STRATÉGIE EUROPÉENNE ÉDUCATION ET FORMATION 2020. Éducation et formations, Ministère de l'éducation nationale, 2018, L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif, pp.11-38. <http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_96/37/9/DEPP-EF96-2018-article-1-inegalites-genre-strategie-europeenne-education-formation-2020-_904379.pdf>. <halshs-01824089>

HAL Id: halshs-01824089

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01824089>

Submitted on 26 Jun 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



LES INÉGALITÉS DE GENRE AU PRISME DES OBJECTIFS CHIFFRÉS DE LA STRATÉGIE EUROPÉENNE ÉDUCATION ET FORMATION 2020

Yann Fournier et
Florence Lefresne

MEN-DEPP, mission aux relations européennes et internationales

En donnant la priorité à une éducation inclusive visant l'égalité, l'équité et la non-discrimination, l'Union européenne ainsi que ses États membres s'engagent à combattre les inégalités liées au sexe dans le champ de l'éducation et la formation. Afin de dresser l'état des lieux de ces inégalités dans les pays de l'Union, l'article se concentre sur quatre objectifs chiffrés de la stratégie Éducation et formation 2020 : la lutte contre les sorties précoces, la réduction de la part d'élèves faiblement performants, le développement de l'enseignement supérieur et l'accès à l'emploi des diplômés. Le bilan peut s'énoncer sous la forme d'un paradoxe. Moins décrocheuses, plus performantes en compréhension de l'écrit et surtout plus diplômées, à tous niveaux d'éducation à l'exception des doctorats, les femmes ont massivement contribué à l'élévation générale des niveaux d'éducation en Europe. Pour autant, l'orientation des filles et des garçons entre les filières au niveau scolaire ainsi qu'au niveau de l'enseignement supérieur demeure marquée par de profonds déséquilibres. Poids des stéréotypes de genre, autocensure féminine à l'entrée des filières valorisées, notamment des filières scientifiques, difficulté à convertir des compétences scolaires en ressources professionnelles sont autant d'obstacles qui contribuent à expliquer les inégalités de positions, de salaires et de trajectoires professionnelles entre hommes et femmes sur le marché du travail.

L'égalité des sexes est une des valeurs fondatrices de l'Union européenne (UE) affirmée, dès 1957, dans le Traité de Rome qui, dans son article 119, pose le principe « à travail égal, salaire égal ». La législation, la jurisprudence et les modifications successives des traités ont contribué à renforcer au fil du temps le principe d'égalité hommes-femmes (article 2 et article 3, paragraphe 3 du traité sur l'Union européenne), désormais intégré à l'ensemble des politiques de l'UE (article 8 du traité sur le fonctionnement de l'Union

européenne). En 2010, une stratégie pour l'égalité hommes-femmes est adoptée par la Commission européenne, suivie d'un « *engagement stratégique pour l'égalité des sexes 2016-2019* » qui rappelle les cinq grands domaines prioritaires de l'égalité des sexes : la participation des femmes au marché du travail ; la réduction des écarts de salaires, de pensions et la lutte contre la pauvreté des femmes ; l'égalité dans les processus de décisions ; la lutte contre les violences à l'endroit des femmes ; et enfin la promotion de l'égalité des sexes et des droits des femmes à travers le monde.

L'éducation tient bien entendu un rôle majeur dans l'apprentissage de l'égalité des sexes. La priorité donnée par l'Union européenne à une « *éducation inclusive visant l'égalité, l'équité, la non-discrimination et le développement des compétences civiques* »¹ engage explicitement des objectifs de réduction des inégalités liées au sexe, et notamment des inégalités d'opportunité et de choix entre hommes et femmes que l'on observe, par exemple, dans l'orientation entre les différentes filières scolaires ou entre les spécialités de formation au sein de l'enseignement supérieur. Mais comment dresser l'état des lieux de l'égalité des sexes dans le champ de l'éducation et de la formation au sein de l'Union européenne ? Quels sont les instruments de mesure dont on dispose pour y parvenir ?

Le choix qui préside à cet article consiste à comparer le positionnement des filles (femmes) et des garçons (hommes) au regard des objectifs chiffrés – plus souvent appelés *benchmarks*, désormais traduits en français par « critères d'évaluation » – de la stratégie européenne Éducation et formation 2020 ↘ **Encadré 1**. Sur les sept objectifs chiffrés qui ont été fixés, six sont mesurés à ce jour. Chacun d'entre eux a été établi pour l'ensemble de l'UE à l'horizon 2020. En plus de ces objectifs partagés, les États membres se sont parfois donné des objectifs nationaux, plus exigeants ou moins exigeants que la cible commune. Par exemple, dans le cas des sorties précoces, la France visait celui, plus contraignant, de ramener au-dessous de 9,5 % la proportion de jeunes de 18 à 24 ans sortant précocement du système scolaire (objectif aujourd'hui largement atteint), au lieu des 10 % fixés par l'UE, quand l'Espagne avait fixé celui, moins exigeant, mais dans sa situation plus « réaliste », de 15 %. Pour la présente étude, nous laissons volontairement de côté le critère d'évaluation concernant la mobilité d'apprentissage dont les données ne seront disponibles qu'en 2018. De même, nous écartons deux des critères d'évaluation chiffrés : celui qui porte sur la participation à l'enseignement préélémentaire des enfants ayant entre 4 ans et l'âge de la scolarité obligatoire d'une part, pour lequel il n'existe pas de différences significatives liées au genre ; celui qui porte sur la participation des adultes à l'éducation et à la formation, d'autre part, afin de concentrer notre propos sur la formation initiale et sur ses effets directs quant à l'accès au marché du travail. L'article examine donc successivement l'objectif de lutte contre les sorties précoces, de performance minimale des élèves, de développement de l'enseignement supérieur et d'accès à l'emploi des diplômés. Il s'appuie sur les données d'Eurostat et sur certaines données de l'OCDE (PISA) et propose, à chaque étape, une sélection articulée des principaux apports de la recherche au plan national et international ainsi qu'une présentation de certains dispositifs politiques originaux centrés sur la question du genre, mis en place dans les États membres.

1. Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Éducation et formation 2020) – Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation.

LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA STRATÉGIE ÉDUCATION ET FORMATION 2020

Les politiques d'éducation et de formation ont conquis une place nouvelle dans l'Union européenne (UE) depuis l'adoption, en 2000, de la stratégie de Lisbonne identifiant « la connaissance » comme atout central. Un an plus tard, les États membres et la Commission européenne définissent un cadre de coopération dans ce champ, renforcé en 2009 avec le programme Éducation et formation 2020 intégré à la stratégie Europe 2020. L'UE dispose d'une compétence pour appuyer, coordonner ou compléter l'action des États membres ; si chacun d'eux conserve une souveraineté politique, en application du principe de subsidiarité, les retombées sont fortes sur le pilotage national des systèmes éducatifs et de formation. Les sept objectifs chiffrés (*benchmarks*) sont les suivants (ceux qui ont été retenus dans le présent article pour rendre compte des inégalités liées au genre sont indiqués en gras) :

1. **Les sorties précoces : la part des jeunes de 18 à 24 ans qui ont quitté le système scolaire sans diplôme et sans suivre de formation après leur sortie du système scolaire ne devrait pas dépasser 10 % ;**
2. **Diplômés de l'enseignement supérieur : la proportion des personnes âgées de 30 à 34 ans diplômées de l'enseignement supérieur devrait être d'au moins 40 % ;**
3. **Scolarisation précoce : la participation à l'enseignement préélémentaire des enfants**

ayant entre 4 ans et l'âge de la scolarité obligatoire devrait atteindre au moins 95 % ;

4. **Niveau de maîtrise de la lecture, des mathématiques et des sciences : la proportion des jeunes âgés de 15 ans ayant un niveau faible, mesuré par PISA, dans chacune de ces matières devrait être inférieure à 15 % ;**

5. **Apprentissage tout au long de la vie : la participation des adultes (25-64 ans) à des activités d'éducation et de formation tout au long de la vie devrait atteindre au moins 15 % ;**

6. **Mobilité à des fins d'apprentissage : deux objectifs ont été fixés : 1) au moins 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur devraient avoir effectué à l'étranger une période d'études ou de formation liée à cet enseignement (y compris des stages), représentant un minimum de 15 crédits ECTS ou une durée minimale de trois mois ; 2) au moins 6 % des 18-34 ans diplômés de l'enseignement et de la formation professionnels initiaux devraient avoir effectué à l'étranger une période d'études ou de formation liée à ce type d'enseignement ou de formation (y compris des stages) d'une durée minimale de deux semaines. Ces deux cibles ne donneront lieu à une mesure par Eurostat qu'à partir de 2018 ;**

7. **Employabilité des jeunes diplômés : le taux d'emploi des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur et de l'enseignement supérieur âgés de 20 à 34 ans ayant quitté le système d'éducation et de formation depuis au maximum trois ans devrait être d'au moins 82 %.**

SORTIES PRÉCOCES ET GENRE DANS L'UNION EUROPÉENNE

Les filles moins décrocheuses : apports de la recherche

La catégorie de sortants précoces concentre un double critère : d'une part, l'absence de diplôme (seuls les diplômés au moins équivalents au second cycle de l'enseignement secondaire sont considérés comme tels) ; d'autre part, la sortie du système scolaire sans

fréquentation d'autres formations². Elle renvoie pour partie à l'échec scolaire, dès l'enseignement primaire ou le début du collège, dont certains travaux démontrent et mesurent l'influence sur le risque de sorties précoces [RUMBERGER, 2004 ; ENTWISLE, ALEXANDER, STEFFEL-OLSON, 2004 ; AFSA, 2013] ainsi qu'aux attitudes et aux attentes à l'endroit de l'école, pouvant aller jusqu'à son rejet ou sa fuite [EKSTROM, GOERTZ *et alii*, 1986 ; BALFANZ, HERZOG, MAC IVER, 2007 ; BERNARD et MICHAUT, 2014]. Or de nombreuses études ont souligné, au plan national comme international, les effets étroitement liés au genre, à la fois sur la réussite scolaire [BUCHMANN, DiPRETE, McDANIEL, 2008 ; OCDE, 2015] et sur les représentations de l'école [ENTWISLE, ALEXANDER, OLSON, 2007 ; UPADYAYA et ECCLES, 2014]. Dans la plupart des pays développés, une fois le retard historique de la scolarisation secondaire des filles résorbé (à un rythme certes inégal selon les pays), c'est un nouveau modèle féminin de trajectoires d'éducation qui émerge à partir des années 1960 [BARRO et LEE, 2013 ; OCDE, 2015]. Les formes de socialisation de ces dernières vont se montrer particulièrement conformes aux attentes de l'école (intériorisation des règles, capacité de réceptivité et d'écoute), souvent confortées par l'attitude des parents témoignant à leur endroit d'une « *sollicitude inquiète* » [BOZON et VILLENEUVE-GOKALP, 1994], tandis que les garçons, moins soumis à cette surveillance, se construiraient davantage en dehors de l'école et sur des valeurs « masculines » mettant culturellement davantage l'accent sur la démonstration de force et d'opposition. Les garçons seraient ainsi dotés de ce que BAUDELLOT et ESTABLET [2007] appellent un « *arsenal antiscolaire* » pour mieux souligner la distance possible à l'institution dont ils disposent. Par ailleurs, les enseignants étant en grande majorité des femmes, les processus d'identification semblent plus faciles pour les filles. Celles-ci ne sont pas seulement socialisées pour les études, mais elles adhèrent positivement à leurs choix. Elles sont plus motivées³ [DJIDER et MURAT, 2003 ; DeMARS, BASHKOV, SOCHA, 2013] et prennent davantage de plaisir qu'eux aux activités culturelles classiques. Selon l'OCDE [2016a] sur des données PISA 2009, à 15 ans, elles sont ainsi 75 % à lire par plaisir, contre 65 % des garçons.

Poussées davantage que par le passé par leur mère à devenir indépendantes, les filles font très tôt l'expérience que grâce à l'école elles peuvent être les égales, voire meilleures que les garçons [MICKELSON, 1989 ; BAUDELLOT et ESTABLET, 2007 ; DiPRETE et BUCHMANN, 2013 ; SCHOON et ECCLES, 2014]. Même lorsque leurs résultats scolaires sont faibles, elles sont moins en butte à la remise en cause de l'institution scolaire que les garçons. En effet, à niveau scolaire constant, le décrochage reste significativement plus faible pour les filles en France [CAILLE, 1999 ; AFSA, 2013]. À partir d'une enquête réalisée sur les motifs déclarés par les jeunes en situation de décrochage, BERNARD et MICHAUT [2014, p. 9]⁴ montrent que, connaissant des difficultés scolaires de même ampleur que celles des garçons dans la même situation, « *les filles en décrochage attribuent leur rupture plus fréquemment à des facteurs qui ne mettent pas en cause l'institution scolaire : problèmes personnels, peur de l'échec, difficultés relationnelles avec les autres élèves... les garçons dénoncent plus souvent l'école en lui attribuant l'origine de leur échec, d'où un fréquent sentiment d'injustice, une mésentente avec les enseignants et l'impression que l'école est inutile* ». Ce résultat n'est nullement propre à la France. Dans une étude économétrique sur données états-uniennes (NELS – *National Education Longitudinal Survey*) ajoutant

2. Jeunes de 18 à 24 ans ayant au maximum un niveau de CITE 2 sortis du système éducatif et hors formation dans les 4 semaines précédant l'enquête (LFS).

3. Les travaux de recherche internationaux montrent toutefois que les différences de motivation entre les sexes sont très variables entre les pays et que la corrélation positive entre la motivation déclarée et la performance dans l'enquête TIMSS peut être plus significative chez les garçons [EKLÖF, PAVESIC, GRØNMO, 2014].

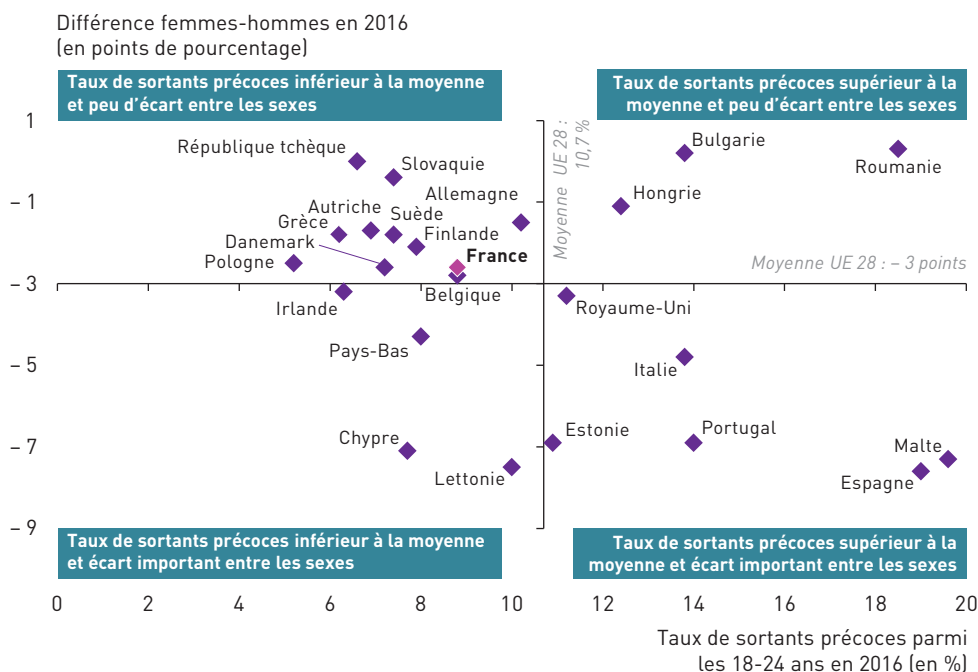
4. Voir aussi BERNARD et MICHAUT [2018].

aux variables de performance scolaire, des variables conatives (locus de contrôle, image de soi, attentes, etc.) et de comportement (travail scolaire à la maison, absentéisme, etc.) dans la modélisation du risque de décrochage, RUMBERGER [1995] conclut à l'absence d'effet de genre.

Si les filles sont moins concernées par les sorties précoces, l'écart entre les sexes varie selon les pays de l'Union européenne

Bien que les filles sortent moins souvent précocement du système éducatif dans presque tous les pays de l'UE, l'écart observé entre les sexes varie sensiblement selon les pays. La **figure 1** permet de positionner les 28 pays⁵ selon deux axes : en abscisse, le taux global de sortants précoces et en ordonnée, la différence filles-garçons pour cette même variable. La Bulgarie, la Roumanie, la République tchèque et la Slovaquie sont les quatre pays où le taux de sorties précoces est équivalent pour les deux sexes, mais avec un taux moyen élevé de sorties précoces dans le cas de la Roumanie (18,5 %) ou de la Bulgarie (13,8 %) et faible dans le cas de la République tchèque ou de la Slovaquie (7,4 %). À l'opposé, l'Espagne et la Lettonie, ainsi que Malte, le Portugal, l'Estonie et Chypre sont les pays où les écarts entre les deux sexes sont les

Figure 1 Taux de sorties précoces parmi les jeunes de 18 à 24 ans dans l'Union européenne en 2016 : moyennes par pays (abscisses) et écarts entre les sexes (ordonnées)



Éducation & formations n° 96 © DEPP

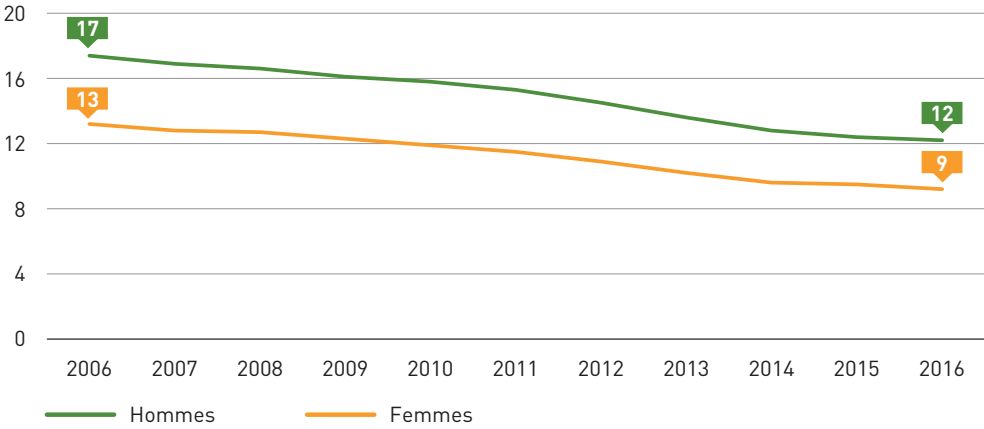
Lecture : en 2016, en France, le taux de sortie précoces est de 9 % ; les filles ont un taux de sorties précoces inférieur de 3 points à celui des garçons.

Note : les données de la Croatie, de la Lituanie, du Luxembourg et de la Slovénie ne sont pas disponibles.

Source : Eurostat, *edat_lfse_14*, LFS.

5. Le Royaume-Uni est inclus dans les données présentées dans cet article, les négociations officielles encadrant son retrait de l'Union européenne ne devant s'achever que le 29 mars 2019, comme prévu par les traités.

📉 **Figure 2 Taux de sortants précoces parmi les jeunes de 18 à 24 ans dans l'Union européenne – Évolution entre 2006 et 2016 (en %)**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Source : Eurostat, *edat_lfse_14*, LFS.

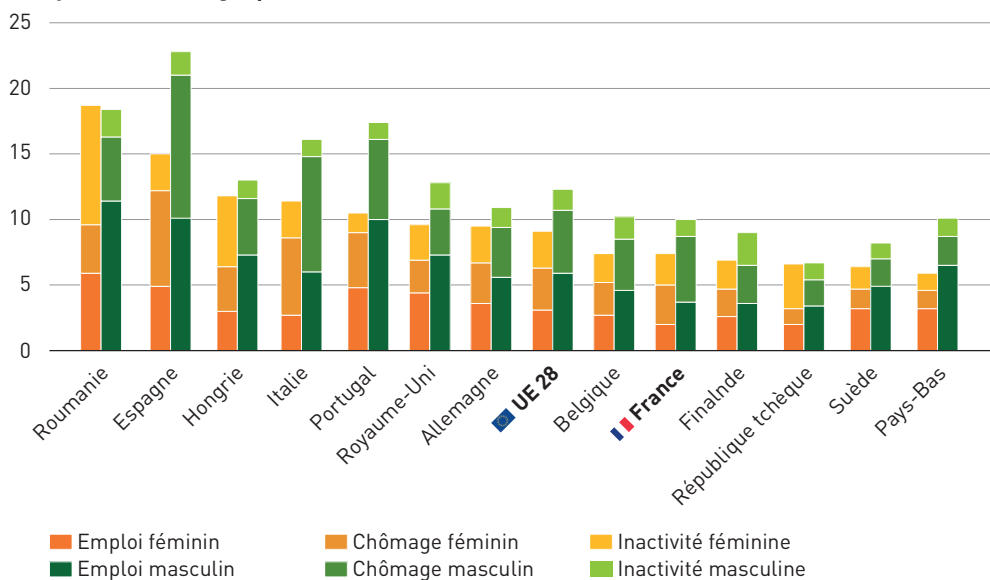
plus élevés, avec un taux de sorties précoces élevé dans le cas de l'Espagne (19,0 %) ou de Malte (19,6 %), et sensiblement plus faible dans le cas de la Lettonie (10,0 %) ou de Chypre (7,7 %). La France se situe dans le quadrant qui concentre à la fois un faible taux de sorties précoces (8,8 %) et relativement peu d'inégalités liées au sexe (2,7 points de différence, à l'avantage des femmes).

Pour mieux comprendre la variété des écarts observés entre les sexes quant au décrochage scolaire dans les configurations nationales, il convient de prendre en compte dans l'analyse non seulement les facteurs internes à l'école (ce que la littérature appelle le « *push effect* », *i.e.* ce qui pousse le jeune à quitter l'école) – mais aussi les facteurs externes qui incitent ce dernier à entrer plus tôt sur le marché du travail (le « *pull effect* », *i.e.* ce qui tire le jeune vers l'emploi) [BRADLEY et RENZULLI, 2011]. À partir de données issues de deux enquêtes de l'ISFOL⁶ (*Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori*), une étude italienne montre que le maintien d'un taux de sorties précoces sensiblement plus élevé pour les jeunes hommes que pour les jeunes femmes s'explique en partie par de meilleures opportunités d'emplois sur le marché du travail formel et surtout informel [BORGNA et STRUFFOLINO, 2017]. En effet, dans les pays marqués par un haut niveau de décrochage, un taux de chômage des jeunes élevé et des différences de sexe marquées sur le marché du travail, le secteur d'activité informel joue un rôle important pour expliquer cet effet d'attraction plus fort pour les garçons. Cet effet est par nature difficilement appréhendable par la statistique publique, ces jeunes travailleurs du secteur informel pouvant être tout aussi bien « dissimulés » dans le chômage, l'inactivité ou l'emploi. Les estimations du secteur informel réalisées par l'ISFOL varient entre 8,9 % de l'emploi en 2007 dans les régions du Nord de l'Italie et 18,5 % au Sud ; la présence des femmes parmi les travailleurs informels étant sensiblement plus élevée au Nord (64 %) qu'au Sud (32 %). Cette configuration expliquerait pour une part non négligeable le décrochage scolaire des jeunes hommes particulièrement élevé au Sud.

6. Il s'agit d'une part de l'enquête PLUS (*Participation, Labor, Unemployment Survey*) qui contient de nombreuses informations relatives à différentes cohortes de jeunes entrant sur le marché du travail et l'enquête ESLD (*Early School Leaving Dynamics Survey*), base de données originale sur les trajectoires des étudiants de faible niveau de qualification.

L'accent mis sur la lutte contre le décrochage scolaire au niveau de chacun des pays-membres, fortement encouragé en cela par la Commission européenne, a permis d'impulser une baisse significative des sorties précoces dans l'UE depuis les dix dernières années. Cette baisse est légèrement plus prononcée pour les hommes que pour les femmes ; l'écart entre les sexes a ainsi tendance à se réduire entre 2006 et 2016 ↘ **Figure 2**. Parmi les multiples leviers de lutte contre le décrochage qu'ont mis en place les États membres au cours des dernières années, il est symptomatique de constater que peu sont centrés sur le genre ⁷. Lorsqu'ils existent, ils visent principalement à élargir la palette des choix d'orientation des jeunes garçons décrocheurs, tout en agissant sur les stéréotypes de genre liés à ces choix ↘ **Encadré 2** p. 18. Ces dispositifs méritent d'autant plus d'attention que des travaux montrent, au plan national, que la diversification des choix de formation des jeunes hommes ne les pénalise pas, au contraire : issus de formations où ils sont très peu représentés, ces derniers bénéficient toujours d'un avantage relatif d'insertion professionnelle [COUPPIÉ et ÉPIPHANE, 2015]. La diversification des choix de formation des filles fonctionne quant à elle comme un levier d'égalisation des conditions d'insertion entre les sexes [COUPPIÉ et ÉPIPHANE, 2007].

↘ **Figure 3 Statuts des sortants précoces sur le marché du travail en 2016 – comparaison filles garçons (en %)**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2016, en France, 7 % des jeunes filles de 18 à 24 ans sont sortantes précoces ; 2 % des jeunes filles du même groupe d'âge sont à la fois sortantes précoces et en emploi ; 3 % sont sortantes précoces et au chômage ; 2 % sont sortantes précoces et en inactivité.

Source : Eurostat, *edat_lfse_14*, LFS.

⁷ L'ensemble des unités nationales du réseau Eurydice ont été interrogées sur la question de la place du genre dans chaque politique nationale de lutte contre le décrochage. Cette enquête met en évidence un nombre très limité de dispositifs de ce type. Ces derniers sont présentés dans l'**encadré 2** p. 18.

LUTTER CONTRE LE DÉCROCHAGE MASCULIN : ÉLARGIR LES CHOIX DE FORMATION ET AGIR SUR LES NORMES CULTURELLES

Dans l'Union européenne, les politiques publiques de lutte contre le décrochage dans l'enseignement scolaire intègrent peu la dimension du genre [Eurydice⁸/Cedefop, 2014]. Cependant, on observe dans certains pays des stratégies politiques qui visent à élargir les choix de formation et à permettre une professionnalisation de l'élève décrocheur en incitant ce dernier (cette dernière) à accepter une spécialité à dominante féminine (masculine) à laquelle il (elle) n'aurait pas spontanément songé. À plus long terme, ces stratégies cherchent également à déconstruire certains stéréotypes de genre et à ouvrir les filières et les métiers massivement liés à un sexe aux élèves de l'autre sexe (métiers de la mécanique ou du bâtiment pour les femmes, métiers de l'esthétique ou la santé pour les hommes, etc.). La Suède développe un programme de ce type. De son côté, l'Union européenne soutient des projets à visée identique dans d'autres États membres. Leur contenu s'apparente à celui de la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles

8. Réseau d'information sur l'éducation de l'Union européenne (UE) constitué en 1980 et géré par l'agence exécutive « Éducation, audiovisuel, culture ». Les activités du réseau qui regroupe 42 unités nationales implantées dans les 38 pays participant au programme de l'UE dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (les États membres de l'UE, l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine, l'Islande, le Lichtenstein, la Norvège, la République de Macédoine, le Monténégro, la Serbie, la Suisse et la Turquie) sont centrées sur la mutualisation d'informations concernant les systèmes et les politiques d'éducation, ainsi que sur la production d'analyses comparatives et d'indicateurs d'intérêt communautaire. La DEPP (MIREI) abrite l'unité française du réseau.

et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018) mise en place en France.

En Suède, le programme « #jagmed » (littéralement « moi aussi ») a pour principal objectif de repérer et de prévenir les cas de décrochage scolaire, ainsi que d'amener les élèves déjà décrocheurs à reprendre leurs études. Ce programme régional (partenariat de cinq régions du Centre-Est de la Suède repérées pour leur taux élevé de décrochage), subventionné par le Fonds social européen, vise les élèves des deux sexes de 15 à 24 ans et se focalise sur le second cycle de l'enseignement secondaire. L'un des axes d'actions principaux est de développer le conseil en orientation scolaire afin de permettre à chaque élève d'envisager le plus largement possible ces choix de carrière, en « désamorçant » les orientations traditionnellement monopolisées par un sexe ou l'autre.

Financé par la Commission européenne, le projet *Boys in Care* (2017-2019) auquel participent l'Allemagne, l'Autriche, la Bulgarie, l'Italie, la Lituanie et la Slovaquie vise explicitement à encourager les élèves de sexe masculin à s'orienter vers des formations où les filles sont traditionnellement majoritaires, dans la santé, l'aide aux personnes âgées, l'éducation et l'accueil des jeunes enfants et enfin l'enseignement primaire. Le programme propose des modules de formation et des outils pédagogiques à destination des enseignants et des conseillers en orientation, mais aussi des outils d'information en ligne à destination des parents et des élèves eux-mêmes. Il comporte par ailleurs un objectif explicite de lutte contre les constructions sociales de genre telles que la représentation d'une place « naturelle » de la femme dans la famille et d'encouragement d'une « masculinité bienveillante ».

Moins fréquemment en sortie précoce, les femmes qui le sont affrontent davantage des situations d'éloignement du marché du travail

Les difficultés d'insertion professionnelle – risque accru de chômage et de précarité – mais aussi d'insertion sociale – moindre accès à la santé, risque de pauvreté – sont sensiblement accentuées pour les jeunes non diplômés, par comparaison avec les jeunes diplômés. Dans chaque pays européen, le diplôme permet d'accéder à une meilleure situation sur le marché du travail, la dernière crise ayant eu tendance à accroître cet écart. La situation des sortants précoces face au marché du travail laisse apparaître des configurations contrastées selon le sexe ↘ **Figure 3** p. 17. Les jeunes hommes sont ainsi plus fréquemment en emploi et au chômage. Les jeunes femmes sont quant à elles moins en emploi et davantage dans des situations d'inactivité indiquant un éloignement plus grand du marché du travail. La double particularité de la France réside à la fois dans un taux faible de sortantes précoces (inférieur à la moyenne UE et très inférieur à l'objectif des 10 %) mais dans une part de chômage pour ces sortantes précoces plus importante que celle observée dans la moyenne de l'UE.

PART D'ÉLÈVES FAIBLEMENT PERFORMANTS DANS L'UNION EUROPÉENNE : L'ÉCART ENTRE LES SEXES DIMINUE MAIS SOUS L'EFFET D'UNE DÉGRADATION DE LA SITUATION DES FILLES

La cible européenne qui vise à amener au-dessous de 15 % la proportion des jeunes âgés de 15 ans ayant un niveau de compétence faible (inférieur au niveau 2 mesuré par PISA, **encadré 3**), en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et culture scientifique, est loin d'être atteinte. Au sein de l'Union européenne, la situation s'est même aggravée entre PISA 2012 et PISA 2015 : + 4 points de pourcentage d'élèves faiblement performants en culture scientifique, + 1,9 point en compréhension de l'écrit ; + 0,1 point en culture mathématique. Dans ce contexte défavorable, les écarts de genre concernant la proportion d'élèves faiblement performants, globalement à l'avantage des filles, ont eu tendance à se réduire, mais principalement sous l'effet d'une dégradation des résultats en compréhension de l'écrit de ces dernières. Cet écart est ainsi passé de 11,7 points de pourcentage en 2012 à 7,6 points en 2015 pour la compréhension

Encadré 3

LES GROUPES DE NIVEAU DE COMPÉTENCES DANS PISA


Les groupes de niveau dans PISA sont constitués non pas *a priori*, mais à partir des résultats constatés. L'étendue des scores obtenus par les élèves au sein de l'échantillon total (valeur maximale – valeur minimale) est divisée par le nombre de groupes de niveaux défini. Sont établis ainsi des seuils en valeur absolue qui permettent de classer les élèves en fonction de leur score. Un niveau requis de compétences, de connaissances et de

compréhension est associé à chaque groupe de niveau. L'élève est affecté à un niveau en fonction de son score, ce qui lui donne une probabilité de réussite aux items de ce niveau d'au moins 50 %. Selon l'OCDE [2014], le niveau 2 est « *le seuil de compétence à partir duquel les élèves commencent à faire preuve de compétences qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société* ». Il existe huit niveaux de compétence : les bas niveaux (sous le niveau 2), les niveaux moyens (de 2 à 4) et les hauts niveaux (5 et 6).

de l'écrit, toujours à l'avantage des filles (15,9 % d'élèves faiblement performants parmi les filles et 23,5 % parmi les garçons en 2015). Dans les deux autres disciplines, ce même écart de genre, faible en 2012, est resté faible, voire négligeable en 2015. Il y a eu en effet très légèrement plus de filles faiblement performantes en culture mathématique en 2015 (23,2 % d'élèves faiblement performants parmi les filles et 21,2 % parmi les garçons), et une proportion quasi-identique dans le cas des sciences (respectivement 20,4 % et 20,7 %).

La plus faible proportion de filles faiblement performantes peut être reliée aux différences dans les modes d'éducation et de socialisation différenciés selon les sexes qui se traduisent comme on l'a vu par des attitudes à l'égard de l'école et de l'apprentissage elles-mêmes marquées par le genre. L'investissement dans le travail scolaire peut être perçu par les garçons comme un risque d'exclusion par la communauté des adolescents masculins de sa tranche d'âge [VAN HOUTTE, 2004]. PISA tente de mesurer ces attitudes différenciées. Ainsi, dans les pays de l'OCDE, les garçons sont plus susceptibles que les filles, avec un écart de 8 points de pourcentage, de se déclarer d'accord avec l'affirmation suivante : « *l'école a été une perte de temps* ». Les garçons se déclarent également plus susceptibles que les filles d'arriver en retard à l'école et de « *sécher* » des cours ou des journées de classe, le pourcentage d'élèves arrivant en retard ayant toutefois diminué entre 2003 et 2012, pour les garçons comme pour les filles [OCDE, 2015]. Ils déclarent consacrer en moyenne une heure par semaine de moins à leurs devoirs que les filles. Or, l'OCDE a estimé à un gain de score de 4 points aux épreuves de PISA, chaque heure consacrée en moyenne par semaine aux devoirs, à ce niveau d'enseignement. Non seulement l'engagement, l'effort consenti, et la motivation intrinsèque sont en moyenne plus élevés chez les filles (voir *supra*), mais la capacité d'autorégulation⁹ [SCHUNK et ZIMMERMAN, 1997] est acquise plus précocement chez les filles, qui semblent moins sensibles aux facteurs contextuels tels que le climat de la classe [WACHS, GURKAS, KONTOS, 2004]. De leur côté, les filles font preuve d'une moindre confiance en elles et sont également plus sujettes au sentiment d'anxiété, notamment vis-à-vis des mathématiques. L'écart de performance entre filles et garçons qui est de 19 points pour les élèves classés comme très performants se résorbe intégralement si l'on compare les deux sexes à niveau d'anxiété égal [OCDE, 2015].

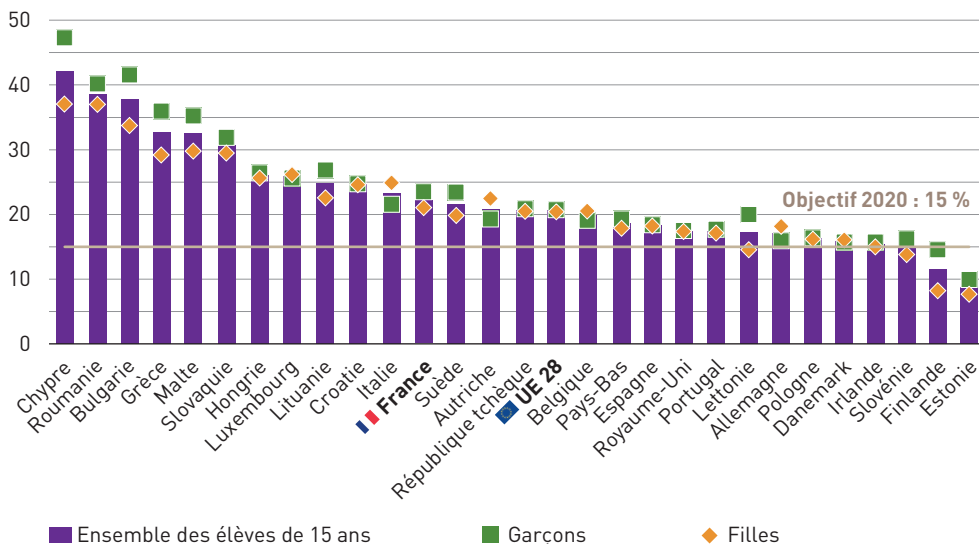
Part d'élèves non performants et genre : des situations très contrastées au sein de l'Union européenne

Le panorama synthétique concernant les élèves classés strictement au-dessous du niveau 2 de compétence à PISA au sein de l'Union masque en réalité des situations très contrastées entre pays. Si l'on retient la part d'élèves faiblement performants en sciences en 2015, seules l'Estonie, la Finlande, l'Irlande et la Slovaquie atteignent l'objectif européen de performance en mathématiques (15 % d'élèves ou moins, au-dessous du niveau 2 de PISA), mais il n'y a que l'Estonie et la Finlande pour lesquels cet objectif est atteint *pour chacun des deux sexes*, avec toutefois une part d'élèves faiblement performants sensiblement plus réduite pour les filles  **Figure 4**. La part d'élèves faiblement performants est plus élevée en France que pour la moyenne UE et la différence filles-garçons (au détriment des garçons) bien que contenue est plus marquée que pour la moyenne UE.

La Finlande est un cas intéressant, car les filles sont en moyenne plus performantes que les garçons en sciences (filles 541 ; garçons 521) alors qu'il n'y a pas d'écart significatif entre les

9. C'est-à-dire la capacité à contrôler, diriger, organiser sa pensée, ses émotions et ses comportements.

Figure 4 Part d'élèves faiblement performants en sciences selon le sexe (PISA 2015)
(en %)



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Note : contrairement aux moyennes OCDE des figures 5 et 6 qui sont non-pondérées, la moyenne UE 28 est ici pondérée.
Source : OCDE [2016], Commission européenne [2016a].

sexes pour la moyenne OCDE (filles 491 ; garçons 495). C'est aussi le pays où le pourcentage d'élèves très performants (groupes 5 et 6) est plus élevé pour les filles que pour les garçons. Et c'est aussi en Finlande que les garçons déclarent aspirer moins que les filles, et moins que dans d'autres pays, à exercer une profession scientifique (18,7 % contre 15,4 % pour les garçons). C'est l'inverse qui est observé pour la moyenne de l'OCDE (23,9 % pour les filles ; 25 % pour les garçons) ainsi qu'en France (18,7 % pour les filles et 23,6 % pour les garçons) (PISA 2015).

Les filles sensiblement plus résilientes que les garçons en compréhension de l'écrit

Les deux graphiques suivants permettent d'interroger le milieu social dans la distribution des performances entre les sexes Figure 5 et 6 p. 22. Ils portent sur la part des élèves résilients, c'est-à-dire la part d'élèves appartenant à la fois au quartile le plus défavorisé

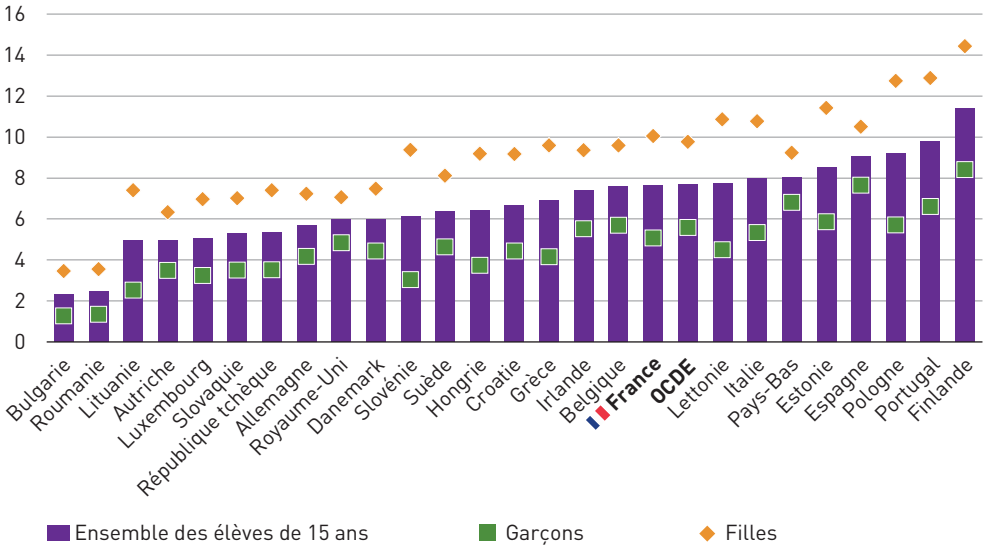
Encadré 4

L'INDICE DE STATUT ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET CULTUREL DE PISA

Afin de mesurer l'influence du milieu socio-économique de l'élève sur les scores de ce dernier aux tests PISA, l'OCDE construit un indice de statut économique, social et culturel (SESC) à partir d'un ensemble d'éléments sur la situation des parents de l'élève (niveau d'éducation, statut professionnel du père et

de la mère) et sur l'accès de l'élève à certains biens ou conditions d'études (chambre individuelle, bureau pour travailler, connexion internet, quantité de livres présents dans le foyer, etc.). Les élèves sont ainsi classés en quatre groupes d'effectifs égaux, les « très défavorisés » regroupant les 25 % d'élèves ayant l'indice SESC le plus faible et les « très favorisés » les 25 % d'élèves présentant l'indice SESC le plus élevé.

📉 **Figure 5** Part d'élèves résilients en compréhension de l'écrit en 2009 (en %)

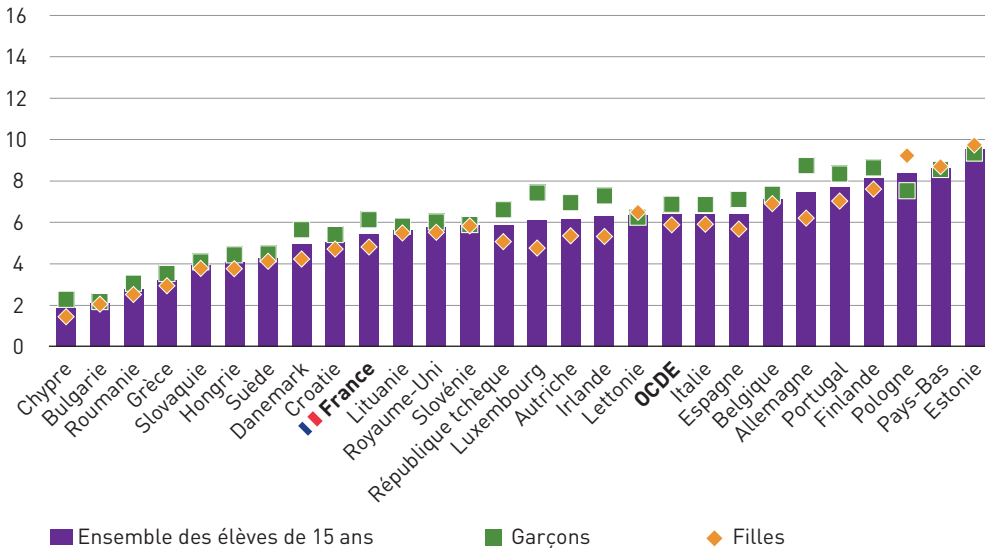


Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2009, en France, 10 % des élèves-filles de PISA appartiennent à la fois au quartile des élèves socialement défavorisés et au groupe des élèves les plus performants en compréhension de l'écrit (groupe 5 et groupe 6), quand 5 % des garçons sont dans ce cas de figure.

Source : OCDE [2011].

📉 **Figure 6** Part d'élèves résilients en culture mathématique en 2012 (en %)



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2012, en France, 5 % des élèves-filles de PISA appartiennent à la fois au quartile des élèves socialement défavorisés et au groupe des élèves les plus performants en mathématiques (groupe 5 et groupe 6), quand 6 % des garçons sont dans ce cas de figure.

Source : OCDE [2014].

– mesuré par l'indice de statut économique, social et culturel (**encadré 4** p. 21) – et au groupe 5 ou 6 de performance (**encadré 3** p. 19). Seules les éditions de PISA 2009 et 2012 présentent ce type de données, respectivement pour la compréhension de l'écrit et pour la culture mathématique. Il apparaît clairement que les différences entre garçons résilients et filles résilientes sont très fortement marquées et systématiquement à l'avantage de ces dernières pour la compréhension de l'écrit, domaine dans lequel on sait que les filles obtiennent un score moyen significativement supérieur à celui des garçons. Tout se passe comme si l'appartenance à un milieu social défavorisé affectait moins les filles que les garçons dans leurs performances en compréhension de l'écrit. Dans la moyenne de l'OCDE, ainsi qu'en France, les filles sont deux fois plus résilientes que les garçons.

En culture mathématique, la différence de performance traditionnellement observée à l'avantage des garçons se révèle ici en partie « gommée » lorsque l'on prend en compte le milieu social d'appartenance de l'élève. Dans la moyenne de l'OCDE comme pour la France, la proportion de résilients chez les garçons n'est que d'un point de pourcentage plus élevé que pour les filles. La Pologne connaît une proportion de résilients très élevée et présente une configuration inverse à celle de la moyenne de l'OCDE ou de la France : les filles y sont sensiblement plus résilientes que les garçons en mathématiques (+ 2 points de pourcentage). L'Estonie et les Pays-Bas connaissent une configuration voisine de celle de la Pologne.

Ces données méritent d'être considérées avec une grande prudence compte tenu des erreurs d'échantillonnage ; la mesure de la résilience par sexe dans PISA 2015 n'a d'ailleurs pas été publiée par l'OCDE au moment de la rédaction du présent article. Néanmoins, ces données fournissent des pistes intéressantes qui restent à explorer quant au lien entre le genre et l'origine sociale de performance scolaire.

LES FEMMES PLUS DIPLOMÉES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR QUE LES HOMMES

Les femmes ont fortement contribué à l'élévation du niveau d'éducation des pays européens, au fil des générations depuis l'après-guerre. La participation des femmes à l'enseignement supérieur devient supérieure à celle des hommes dans une grande partie des pays européens dans les années 1990, et même dès les années 1980, en France, en Suède et au Portugal [OCDE, 2008]. En l'absence de séries temporelles longues sur les niveaux de diplômes, une manière de rendre compte de la forte progression des femmes est de mesurer l'écart entre la proportion de diplômées et de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les 55-64 ans (générations ayant achevé leur formation secondaire entre le milieu des années 1960 et celui des années 1970) et de le comparer à l'écart entre diplômées et diplômés de l'enseignement supérieur des classes d'âge jeune (25-34 ans). ROSENWALD [2008, p. 3] fait ainsi le constat que « *si les hommes âgés de 55 à 64 ans sont plus souvent que les femmes du même âge diplômés de l'enseignement supérieur en Europe, c'est le contraire pour les générations âgées de 25 à 34 ans* ».

Ce véritable bond en faveur des femmes est particulièrement prononcé pour les pays du Sud de l'Europe connaissant un certain retard de leur enseignement supérieur. En 2016, dans la moyenne de l'UE à 28 pays, cet écart est de 2 points en défaveur des femmes pour la génération des 55-64 ans, alors qu'il est de 10 points en faveur des femmes pour la génération des

25 à 34 ans. Toujours en faveur des femmes, il est supérieur ou égal à 15 points dans 10 pays de l'UE, dont la Grèce, l'Espagne, Chypre, la Pologne, la Slovénie, la Slovaquie, mais aussi les Pays-Bas. La Grèce, où la poussée de l'enseignement supérieur pour les femmes a été la plus notable avec Chypre, est ainsi passée d'un écart de 7 points en faveur des hommes pour les générations les plus âgées à un écart de 14 points en faveur des femmes, pour les générations les plus jeunes. On prend ainsi la mesure du véritable changement sociétal que représente ce basculement du niveau d'éducation entre les sexes.

Diplômées et diplômés de l'enseignement supérieur : l'écart se creuse au sein de l'Union européenne, mais son intensité varie selon les pays

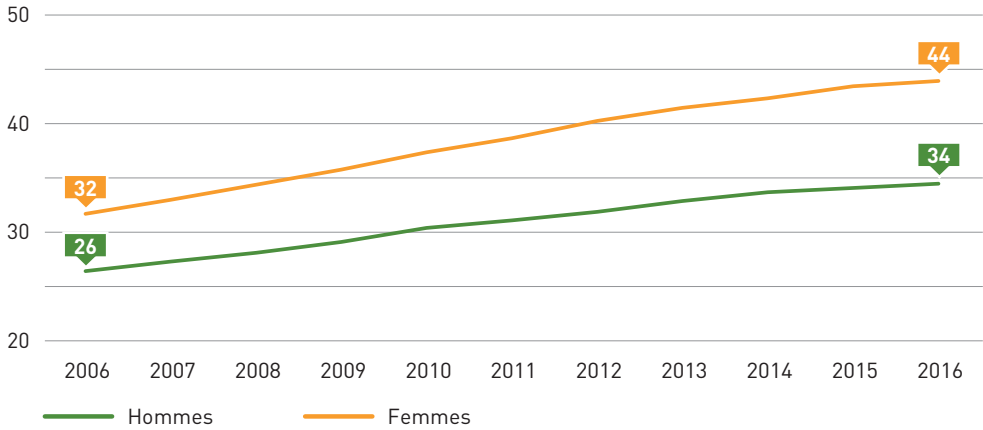
Observé sur la population des 30-34 ans, le critère européen visant la cible d'au moins 40 % de diplômés de l'enseignement supérieur à l'horizon 2020 doit ainsi beaucoup à la population féminine. En moyenne de l'Union européenne, les femmes de 30 à 34 ans sont à 44 % diplômées de l'enseignement supérieur (contre 34,5 % pour les hommes) ↘ **Figure 7**. Il n'y a que 6 pays dans lesquels les femmes de cette tranche d'âge n'ont pas atteint l'objectif européen, contre 19 (dont la France) dans lesquels les hommes sont au-dessous de la cible des 40 %. Et l'écart se creuse entre hommes et femmes : alors qu'en 2002 la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur dans cette tranche d'âge était similaire pour les deux sexes, son augmentation jusqu'en 2016 a été presque deux fois plus forte pour les jeunes femmes. En 2016, l'écart moyen dans l'UE à 28 pays entre le taux de diplômées de l'enseignement supérieur de 30 à 34 ans et celui des diplômés de la même tranche d'âge est de 9,5 points.

Si les femmes sont en moyenne sensiblement plus diplômées de l'enseignement supérieur que les hommes, cet écart varie selon les pays. La **figure 8** reprend l'idée d'une présentation en quadrant de la position des pays de l'UE selon, d'une part, le taux global de diplômés de l'enseignement supérieur (en abscisses) et d'autre part, la différence femmes-hommes de diplômés de l'enseignement supérieur (en ordonnée).

C'est en Allemagne et en Autriche que les écarts de genre concernant les diplômés de l'enseignement supérieur sont les plus faibles. En Allemagne, le taux de diplômés de l'enseignement supérieur est également sensiblement au-dessous de la moyenne européenne, ce qui renvoie d'une part, à la segmentation étanche de l'enseignement secondaire, l'accès au supérieur demeurant l'apanage des élèves de la filière académique (*gymnasium*), et d'autre part, à l'emprise du système d'apprentissage concernant plus de la moitié d'une classe d'âge, les certifications de l'apprentissage étant principalement classées au-dessous de l'enseignement supérieur. À l'inverse, l'écart de genre est supérieur à 15 points dans 8 pays de l'UE : Chypre, la Finlande, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne, la Slovaquie, la Slovénie et la Suède. En Lettonie, il atteint même 26 points. La France se situe dans le quadrant le plus favorable avec, à la fois un taux de diplômés de l'enseignement supérieur élevé (44 % en 2016) et un écart entre les sexes (11 points de pourcentage) qui est voisin de celui de la moyenne de l'UE (10 points).

Jusqu'au niveau master ou équivalent, les femmes diplômées sont plus nombreuses que les hommes. Mais ce n'est plus le cas au niveau du doctorat : le déséquilibre en défaveur des femmes est surtout sensible en Belgique (43,4 % des diplômés de doctorats l'année 2015 sont des femmes, selon Eurostat) ; en Autriche (43,6 %), en République tchèque (43,9 %) et en Allemagne (44,7 %). En France, cette proportion est de 44 %. En revanche, en Lituanie (59,5 %), en Slovénie (56,8 %) et en Croatie (56,6 %), les femmes sont plus nombreuses dans la population des diplômés de doctorats de l'année 2015.

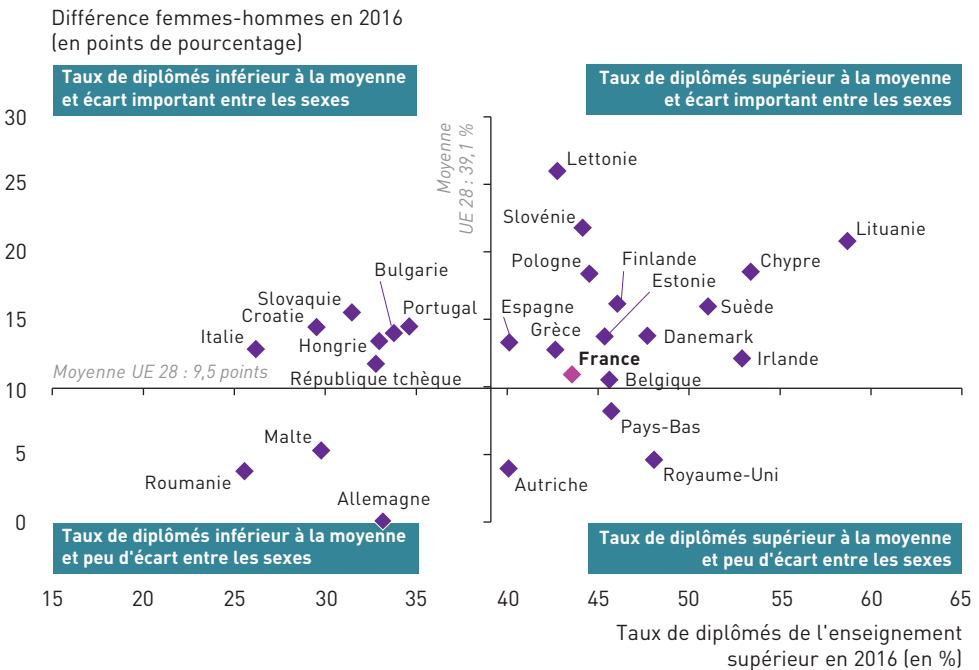
↳ **Figure 7 Évolution du taux de diplômés de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne parmi les 30 à 34 ans entre 2006 et 2016 (en %)**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Source : Eurostat, *edat_lfse_03*, LFS.

↳ **Figure 8 Diplômés de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne en 2016 : part de diplômés parmi les 30 à 34 ans (abscisses) ; différences femmes-hommes, en points de % (ordonnées)**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2016, en France, le taux de diplômés de l'enseignement supérieur des jeunes de 30 à 34 ans est de 44 % ; ce taux est, pour les jeunes filles, de 11 points supérieur à celui des jeunes hommes.

Source : Eurostat, *edat_lfse_03*, LFS.

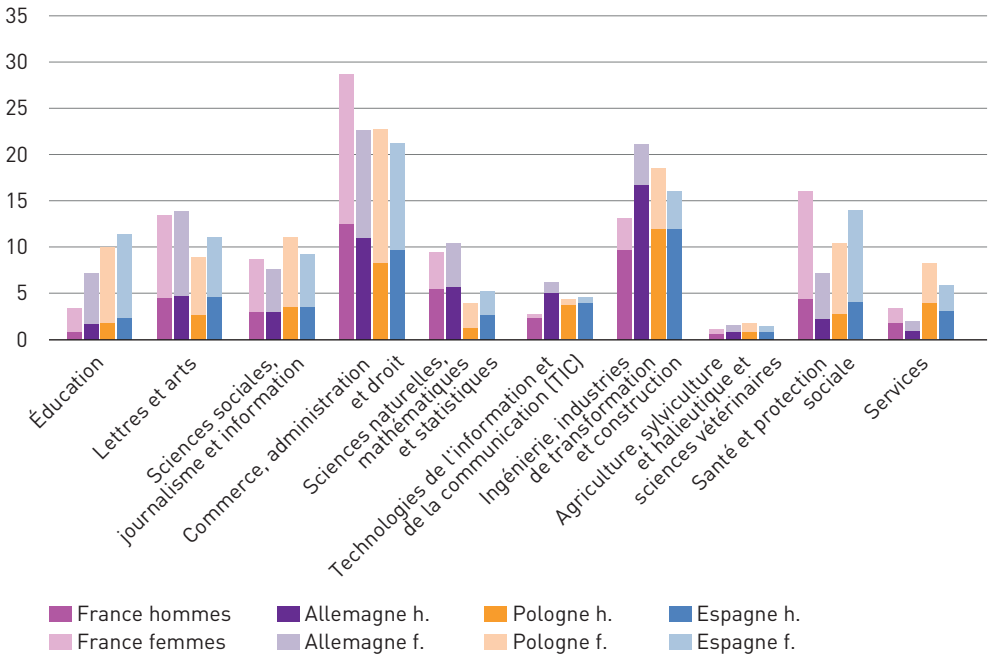
Plusieurs facteurs expliquent cet avantage comparé des femmes en matière de diplômes. En premier lieu, comme on l'a dit, elles sont plus nombreuses dans l'enseignement supérieur (selon Eurostat, en 2015 dans l'UE 28, 54 % des étudiants sont des femmes). En second lieu, elles sont moins nombreuses à décrocher en cours d'études supérieures et réussissent mieux que les hommes [Commission européenne, 2016]. L'OCDE publie épisodiquement un indicateur international de taux de réussite dans l'enseignement supérieur (proportion d'étudiants engagés dans un programme de l'enseignement supérieur qui en obtiennent le diplôme). Les méthodes utilisées par chaque pays pour renseigner l'indicateur sont fortement hétérogènes et les données sont difficilement comparables entre pays. Toutefois, les données par pays font systématiquement apparaître un avantage du côté des femmes. En 2014, seuls 10 pays de l'Union européenne ont renseigné cet indicateur à partir de données de cohortes effectives, en fournissant une ventilation par sexe et par niveau de programme [OCDE, 2016b, Tableau A9.1, p. 192]. Si l'on s'en tient à une comparaison de la réussite en licence, selon le sexe, pour chacun des 10 pays, les femmes obtiennent systématiquement un taux supérieur à celui des hommes. Les analyses de cet avantage comparatif des femmes mobilisent les facteurs conatifs déjà évoqués précédemment. Par ailleurs, certaines études montrent que la réussite plus importante des femmes dans l'enseignement supérieur pouvait être expliquée à partir des taux de rétention/d'abandon différents selon le sexe et selon le degré de mixité des programmes, les hommes ayant tendance à davantage abandonner leurs études lorsqu'ils fréquentent des cours majoritairement suivis par des femmes [OCDE, 2008 ; SEVERIENS et DAM, 2012, sur données issues du recensement aux Pays-Bas]. SEVERIENS et DAM [*op. cit.*] soulignent toutefois que des facteurs externes influencent pour beaucoup ces résultats, l'image potentiellement dévalorisée des emplois sur les segments du marché du travail auxquels préparent les formations majoritairement féminines expliquerait ce décrochage masculin. Par ailleurs, les opportunités numériques d'emplois, plus favorables aux hommes qu'aux femmes, au niveau d'études secondaires, jouent également en faveur du décrochage de ces derniers (« *pull effect* », cf. *supra*).

Une répartition genrée des étudiants entre les différentes filières et spécialités de formation

La distribution des hommes et des femmes entre les différentes filières et spécialités de l'enseignement supérieur reste marquée par de profondes inégalités. La **figure 9** montre que dans l'Union européenne, les femmes sont sensiblement plus présentes dans les sciences sociales, l'éducation, les lettres et les arts, la santé, le journalisme, le commerce, l'administration et le droit ; à l'inverse, elles sont sous-représentées dans les filières scientifiques, les technologies de l'information et de la communication, les formations d'ingénieurs, les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques. Cette configuration est très partagée entre les pays, avec toutefois une singularité polonaise où les femmes sont légèrement mieux représentées dans les filières d'ingénierie et de l'agriculture qu'elles ne le sont dans les autres pays.

Les différences d'orientation entre les champs disciplinaires renvoient pour beaucoup aux perceptions sociales de la division sexuelle des rôles dont les travaux scientifiques montrent qu'elles sont inculquées précocement dans l'éducation des enfants. Le questionnaire élèves de PISA montre que les jeunes filles de 15 ans restent victimes d'une telle représentation sexuée des métiers et se projettent elles-mêmes dans des professions supposées convenir aux qualités des femmes, comme l'attention aux autres [OCDE, 2015]. Ajoutons que l'anticipation d'un accès inégal au marché du travail et aux hiérarchies professionnelles vient

📉 **Figure 9 Répartition des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur par sexe et par spécialité de formation en 2015 (en %)**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2015, sur la totalité des étudiants de l'enseignement supérieur en France, 2,5 % sont des femmes inscrites dans les filières « éducation » et 1 % sont des hommes inscrits dans la même filière.

Source : Eurostat, *educ_uoe_enrt04*, UOE.

conforter ces normes [DURU-BELLAT, 2004]. En amont, la socialisation familiale joue un rôle. Si les attentes parentales sont aujourd'hui les mêmes en matière de niveau d'études pour les enfants des deux sexes, elles demeurent différentes en matière d'orientation aboutissant à la sous-représentation des filles dans les filières scientifiques. *A contrario*, des travaux sociologiques montrent en quoi les réussites scientifiques de haut niveau de certaines femmes puisent leurs racines dans une forme de socialisation familiale particulière, liée notamment aux mères de culture scientifique et à la diffusion d'une culture fortement égalitaire portée par les deux parents vis-à-vis des enfants de sexes différents [MARRY et LÖWY, 2007].

De nombreux travaux mettent l'accent sur l'impact des stéréotypes relevés dans les manuels scolaires qui renforcent les inégalités femmes-hommes [BRUGELLES, CROMER, LOCOH, 2008 ; COURTEAU, 2014] et sur la faible présence des modèles d'identification féminins proposés dans les manuels scientifiques [GAUSSEL, 2016]. Les enseignants jouent également un rôle quant aux représentations sexuées de la réussite scolaire selon les disciplines [AYRAL et RAIBAUD, 2014 ; UPADAYA et ECCLES, 2014]. Ces représentations exercent elles-mêmes des effets auto-réalisateurs désormais mis en évidence par des travaux scientifiques. Au milieu des années 1990, une équipe de chercheurs des États-Unis [SPENCE, STEEL, QUEEN, 1999] met en place un test mathématique qualifié de difficile auprès de deux groupes d'étudiants de l'université du Michigan, composés à parts égales d'hommes et de femmes

présentant des résultats comparables et élevés dans cette matière. Avant le début de l'épreuve, l'un des groupes est informé que « *les résultats font en général apparaître une différence entre les sexes à la première partie du test* », et « *qu'ils sont généralement équivalents quel que soit le sexe pour la seconde partie du test* » (ces messages n'ayant aucun fondement objectif). L'ordre des deux messages diffusés pour chaque partie du test est inversé pour l'autre groupe. Les participants sont affectés à l'un ou l'autre groupe de façon aléatoire. Pour chaque partie du test, il apparaît que les résultats des hommes et des femmes présentent un écart non significatif lorsqu'il n'est pas préalablement indiqué de différence attendue entre les sexes. À l'inverse, l'écart est systématiquement significatif à l'avantage des hommes lorsque le message inverse est communiqué. C'est ce que les auteurs nomment l'effet de la « *menace de stéréotype* ». Au sein de l'Union européenne, un certain nombre de pays cherchent à promouvoir des politiques luttant contre ces stéréotypes de genre ↘ **Encadré 5.**

Si l'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur constitue bien une protection relative contre le chômage et le risque de pauvreté, renforcée depuis l'éclatement de la dernière crise, l'orientation des femmes en termes de spécialités contribue à expliquer une partie significative des inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail, notamment en matière de statut d'emploi ou de salaire.

Encadré 5

L'ÉQUILIBRE HOMMES-FEMMES ENTRE FILIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UN ENJEU DE RÉDUCTION DES INÉGALITÉS ET DE RÉGULATION DES BESOINS DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Peu de pays européens ont centré leurs politiques de développement de l'enseignement supérieur sur la question du genre⁷. Lorsque ces politiques existent, elles ont un levier unique, l'équilibre de genre dans les filières du supérieur, et deux objectifs principaux liés au marché du travail. Le premier d'entre eux est de réduire les inégalités entre les hommes et les femmes, qu'il s'agisse des inégalités de salaire ou d'opportunités d'emploi. Le second est de réguler les besoins de main-d'œuvre qualifiée sur le marché du travail.

⁷. L'ensemble des unités nationales du réseau Eurydice ont été interrogées sur la question de la place du genre dans chaque politique nationale visant la réussite dans l'enseignement supérieur. Les dispositifs les plus significatifs sont présentés dans cet encadré.

Si la stratégie globale consiste à établir un équilibre au sein des filières, on peut néanmoins distinguer deux approches. La première approche cible les élèves, et les filles en particulier, afin de leur présenter des filières (filières scientifiques notamment à dominante masculine) dans lesquelles elles ne se seraient pas spontanément orientées. En France, on trouve de nombreuses initiatives privées, soutenues par les ministères concernés, qui incitent les filles à s'orienter vers les métiers scientifiques. L'association « Les sciences de l'ingénieur au féminin » engage des campagnes annuelles d'interventions dans les collèges et les lycées qui en font la demande pour sensibiliser les jeunes collégiennes et lycéennes aux carrières scientifiques et technologiques au travers des témoignages d'ingénieures, techniciennes et élèves ingénieures. De la même façon, l'entreprise de produits cosmétiques L'Oréal a lancé un prix « L'Oréal pour les filles et la science », qui fait intervenir des femmes scientifiques dans des établissements scolaires

afin d'encourager les filles à s'orienter vers ces formations. Enfin, le portail AIREMPL0I, qui propose des conseils d'orientation dans les métiers de l'aéronautique, a créé un prix « Féminisons les métiers de l'aéronautique ». Au Royaume-Uni (Écosse exceptée), on trouve des projets très similaires aux approches que l'on a pu observer en France : les projets « STEM Ambassadors » (STEM pour *Science, technology, engineering and maths* – Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques) et « WISE » (acronyme pour *Women in Science and Engineering* – des Femmes en science et en ingénierie – signifiant en même temps « sage ») ont pour objectif d'amener les étudiantes à s'orienter dans les disciplines scientifiques. Enfin, en Norvège (qui n'est pas dans l'UE), l'approche est différente : elle ne vise pas spécifiquement les femmes ou les hommes de façon structurelle, mais agit plutôt par filière, en lien avec les besoins du marché du travail. Le système norvégien de candidature pour l'enseignement supérieur fonctionne sur le principe d'un classement des candidats qui postulent sur dossier, le classement étant réalisé par un organisme central de gestion des admissions dans l'enseignement supérieur. Plusieurs critères entrent en jeu dans la

décision prise vis-à-vis d'un dossier (résultats académiques dans l'enseignement secondaire, âge, sexe, répartition régionale des élèves, etc.), auxquels des « poids » (coefficients) sont attribués. Les résultats académiques sont primordiaux, mais le sexe de l'élève peut également avoir une influence dans la décision. Par exemple, un coefficient supérieur est attribué aux femmes qui postulent dans les programmes d'ingénierie, maritimes ou d'agriculture. De façon analogue, à partir de 2003, les hommes qui postulaient dans les séries de médecine vétérinaire se sont vu attribuer un bonus : un résultat positif sur le nombre de candidatures et sur le nombre d'admissions masculines a été observé lors des cinq premières années. Le programme a depuis été annulé, mais cette stratégie pourra être remise en place selon les déséquilibres ponctuels du marché du travail. En 2010, une procédure similaire, finalement rejetée, a été étudiée pour inciter les hommes à s'orienter dans les formations paramédicales. Il est à noter que cette procédure spécifique a été lancée à la demande du syndicat *Norsk Sykepleierforbund* (Organisation des infirmières norvégiennes). Une telle politique peut donc être initiée par les pouvoirs publics, mais aussi par les organisations professionnelles de la branche concernée.

LES ÉCARTS D' « EMPLOYABILITÉ » ENTRE JEUNES HOMMES ET JEUNES FEMMES EN FONCTION DE LEUR NIVEAU DE DIPLÔME

Le critère d'évaluation qui porte sur l'« employabilité » des jeunes diplômés de 20 à 34 ans ne permet pas à lui seul de rendre compte des différences hommes-femmes à leur entrée sur le marché du travail. D'une part, il ne retient que la population diplômée, ce qui introduit de fait un biais dans la comparaison des processus d'insertion, et d'autre part, il agrège plusieurs niveaux de diplômes (des diplômes de l'enseignement secondaire jusqu'au doctorat) ainsi que d'ancienneté sur le marché du travail (moyenne des taux d'emploi des personnes de 20 à 34 ans sur le marché du travail depuis 1 an, 2 ans et 3 ans). L'approche globale de l'insertion comparée entre hommes et femmes, quel que soit le niveau de diplôme, permet de répondre à la première limite. L'examen de l'accès à l'emploi selon les niveaux de diplômes permet de répondre à la seconde limite.

De la formation à l'emploi : des processus d'insertion professionnelle marqués par les inégalités hommes-femmes

La **figure 10** propose une représentation de la situation des jeunes au regard de l'éducation et de l'emploi, par tranche d'âge et selon le sexe, dans l'ensemble de l'Union européenne et permet ainsi de décrire le processus d'insertion professionnelle depuis le statut de « très majoritairement en formation initiale », jusqu'à celui de « très majoritairement en emploi ».

Il apparaît clairement que d'une configuration où hommes et femmes ne présentent pas de différence significative au regard de l'éducation et de l'emploi (tranche d'âge des 15 à 19 ans), on passe à une configuration où les femmes sont davantage concernées par l'éducation, lorsque les hommes sont déjà davantage en emploi (tranche des 20-24 ans), puis à une configuration où, si les situations d'emploi deviennent majoritaires pour les jeunes des deux sexes, les femmes sont sensiblement plus exposées à l'état de « ni en emploi, ni en éducation, ni en formation » (NEET¹¹, **encadré 6**), dans la tranche des 25-29 ans et, *a fortiori*, des 30-34 ans.

La **figure 11** décline cette représentation de l'insertion hommes-femmes par tranche d'âge dans quelques pays (Allemagne, Royaume-Uni, Espagne et France).

La comparaison des quatre pays fait clairement apparaître une emprise plus forte de l'emploi et des situations emploi/éducation dès les tranches d'âges les plus jeunes en Allemagne (apprentissage) et au Royaume-Uni (entrée précoce sur le marché du travail) au contraire de la France (situations d'études prolongées) et de l'Espagne où les situations de NEET apparaissent plus tôt, sont de plus grande ampleur et pratiquement sans distinction de sexes.

Une « employabilité » des jeunes femmes diplômées supérieure à celle des jeunes hommes en France (et dans de nombreux autres pays de l'UE)

Le terme d'« employabilité » qui a été au cœur de nombreux débats théoriques et politiques à la fin des années 1990 [LEFRESNE, 1999] est ici exclusivement réduit à la dimension de l'emploi, mesurée par la moyenne des taux d'emploi des 20 à 34 ans sur le marché du travail depuis trois ans ou moins sur le marché du travail. Le *benchmark* s'applique aux diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur (CITE 3 à CITE 8, **encadré 7** p. 33). La **figure 12** p. 32 fait

Encadré 6

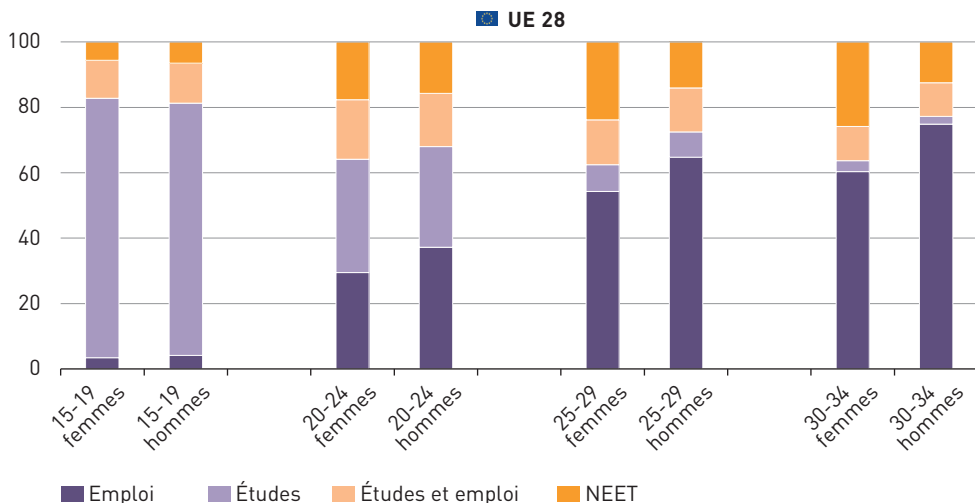
NEET ET SORTANTS PRÉCOCES, DEUX INDICATEURS DIFFÉRENTS

Les deux indicateurs, sortants précoces et NEET, désignent l'un et l'autre les jeunes qui sont sortis du système scolaire et qui ne suivent aucune formation, mais le premier ne retient que les sans-diplômes, quel que soit leur statut sur le marché du travail, tandis que le second ne porte que sur les jeunes

dépourvus d'emploi (chômeurs ou inactifs) quel que soit leur niveau de diplôme. Un sortant sans diplôme peut être en emploi ou sans emploi. Et un jeune NEET peut, de son côté, être diplômé ou non. Il s'agit donc d'indicateurs complémentaires, le premier répondant davantage aux enjeux de pilotage des politiques scolaires, le second à celui des politiques de l'emploi [MENESR-DEPP, 2016, p. 63].

11. NEET est l'acronyme de *Neither in Employment, nor in Education or Training*. Il s'agit de jeunes ni en emploi, ni en éducation, ni en formation.

📉 **Figure 10** Insertion des jeunes sur le marché du travail dans l'Union européenne en 2016 – les différences de statut entre femmes et hommes (en %)

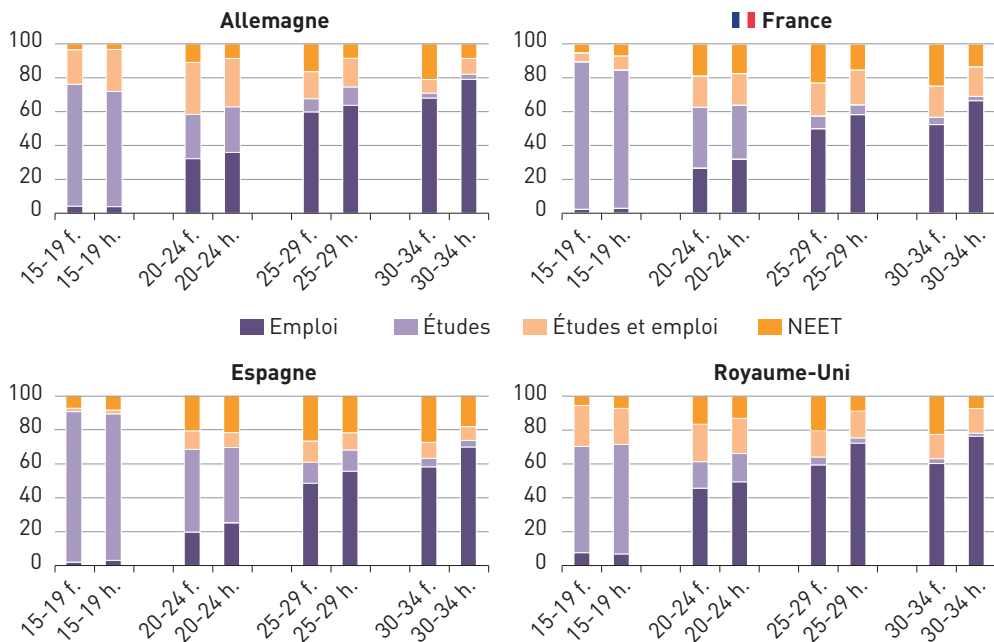


Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2016, en moyenne de l'UE, 3 % des jeunes filles de 15-19 ans sont exclusivement en emploi ; 79 % sont exclusivement en études ; 12 % sont « en études et emploi » ; et 6 % ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation.

Source : Eurostat, *edat_lfse_18*, LFS.

📉 **Figure 11** Insertion des jeunes femmes et des jeunes hommes dans quatre pays de l'Union européenne en 2016 (en %)

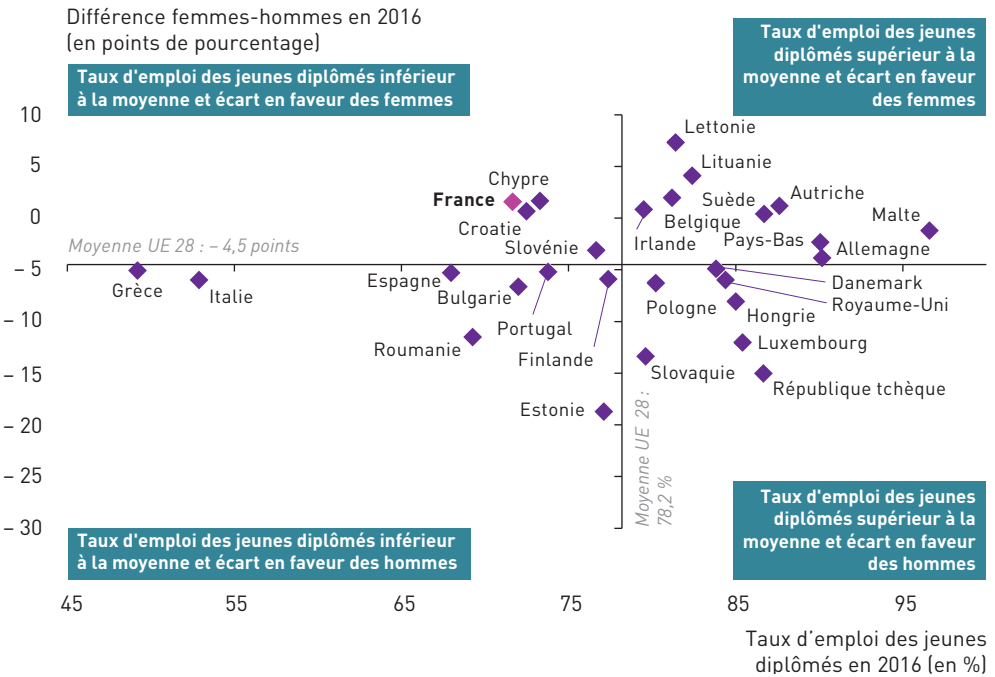


Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2016, en France, 3 % des jeunes filles de 15-19 ans sont exclusivement en emploi ; 87 % sont exclusivement en études ; 5 % sont « en études et emploi » ; et 5 % ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation.

Source : Eurostat, *edat_lfse_18*, LFS.

↳ **Figure 12 Taux d'emploi de jeunes diplômés (CITE 3-8), sur le marché du travail depuis 1, 2 ou 3 ans, en 2016 (abscisses) ; différences femmes-hommes, en points de % (ordonnées)**



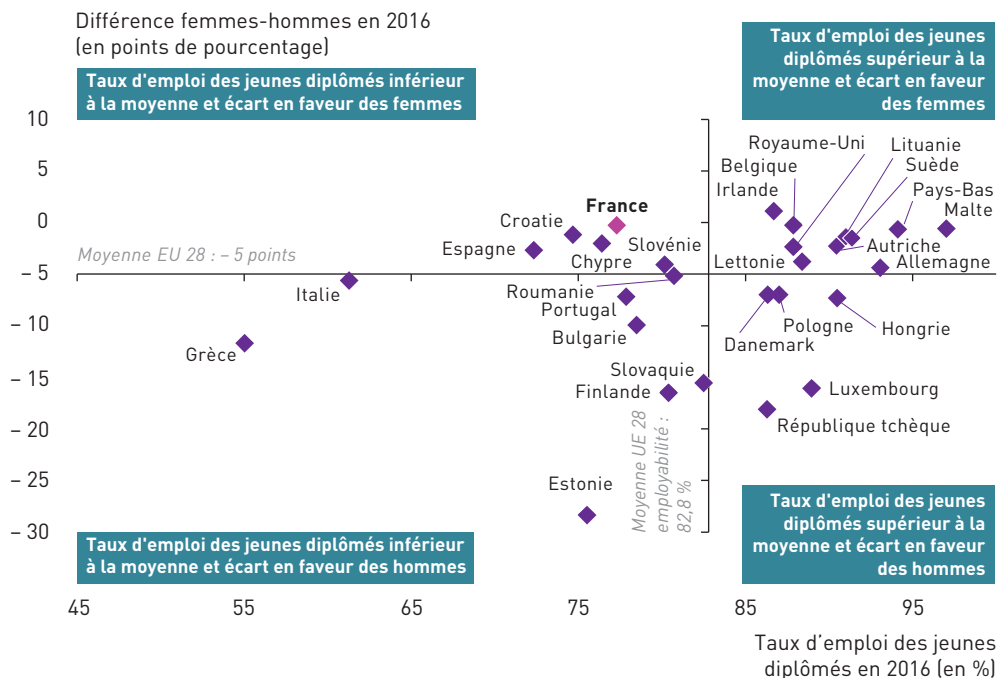
Lecture : en France, en 2016, 72 % des jeunes de 20 à 34 ans dotés d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur, sur le marché du travail depuis 1, 2 ou 3 ans sont en emploi ; le taux de jeunes filles dans cette situation est de 2 points au-dessus de celui des jeunes hommes.

Source : Eurostat, *edat_lfse_24*, LFS.

apparaître un relatif regroupement des pays autour de la moyenne de l'UE, à la fois pour ce qui concerne la distribution des taux d'emploi moyens des diplômés et la différence de genre, les hommes étant en moyenne de 4,5 points « plus employables » que leurs homologues féminines. Toutefois, dans sept pays (Autriche, Chypre, Croatie, France, Lettonie, Lituanie, Suède), le taux d'emploi des jeunes femmes diplômées est supérieur à celui des hommes. Une dizaine de pays (dont l'Allemagne, l'Autriche, Malte, la Suède et les Pays-Bas) présentent à la fois un taux d'emploi élevé de leurs jeunes diplômés et de faibles différences liées au genre. La France se situe, quant à elle, dans le quadrant qui concentre un faible taux d'emploi des jeunes diplômés et une faible différence entre les sexes. Il convient de souligner que l'objectif de 82 % de taux d'emploi était déjà atteint par la France avant la crise de 2008, ce qui permet de prendre la mesure de l'impact durable de cette dernière sur l'emploi des jeunes, y compris pour ceux qui sont diplômés.

La **figure 13** ne retient dans le champ que les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5-8, **encadré 7**). De façon attendue, il apparaît clairement que l'« employabilité » moyenne de ces derniers (82,8 %) est supérieure à celle des jeunes diplômés de CITE 3 à CITE 8 (78,2 %). La différence entre les sexes est en moyenne légèrement plus prononcée que pour le champ de la CITE 3 à 8 (5 points). Il n'y a qu'en Irlande que l'employabilité des jeunes

📌 **Figure 13 Taux d'emploi de jeunes diplômés (CITE 5-8), sur le marché du travail depuis 1, 2 ou 3 ans, en 2016 (abscisses) ; différences femmes-hommes en points de % (ordonnées)**



Lecture : en 2016, en France, 77 % des jeunes de 20 à 34 ans dotés d'un diplôme de l'enseignement supérieur, sur le marché du travail depuis 1, 2 ou 3 ans sont en emploi ; le taux de jeunes filles dans cette situation est identique à celui des jeunes hommes.

Source : Eurostat, *edat_lfse_24*, LFS.

Encadré 7

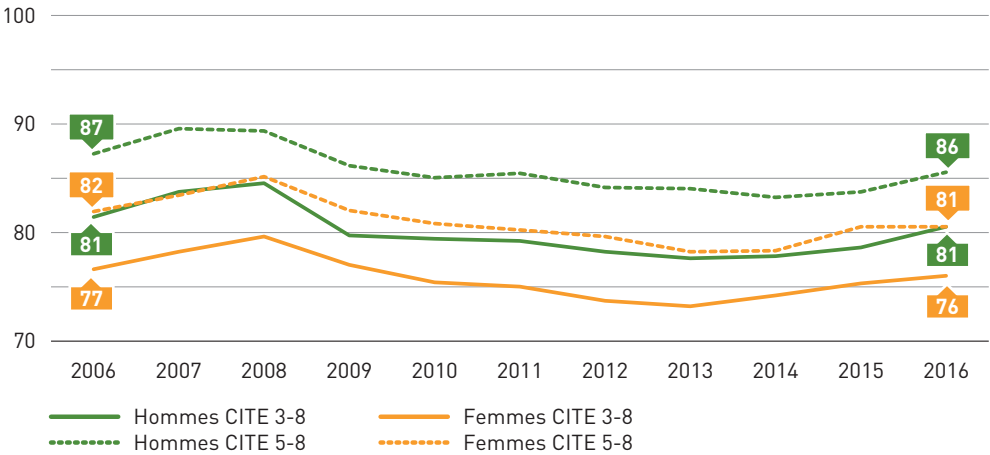
LA CLASSIFICATION INTERNATIONALE TYPE D'ÉDUCATION (CITE)

Adoptée par l'Unesco en 1978, la CITE classe les programmes et les niveaux d'éducation.

La nomenclature 2011, utilisée à partir de l'année de référence 2014 incluse, définit les niveaux suivants :

- CITE 01 : développement éducatif de la petite enfance ;
- CITE 02 : éducation préélémentaire ;
- CITE 1 : enseignement élémentaire ;
- CITE 2 : premier cycle de l'enseignement secondaire (durée minimale : 3 ans) ;
- CITE 3 : second cycle de l'enseignement secondaire (durée minimale : 2 ans) ;
- CITE 4 : post-secondaire non-supérieur ;
- CITE 5-8 : enseignement supérieur.

↘ **Figure 14 Évolution des taux d'emploi de jeunes diplômés (CITE 3-8), sur le marché du travail depuis 1, 2 ou 3 ans, en 2016 (en %)**



Source : Eurostat, *edat_lfse_24*, LFS.

Éducation & formations n° 96 © DEPP

femmes diplômées de l'enseignement supérieur surpasse celle des jeunes hommes. Dans neuf pays (Allemagne, Autriche, Belgique, Lettonie, Lituanie, Malte, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède), ces différences liées au genre sont toutefois très limitées. En France, les taux d'emploi des jeunes hommes diplômés de l'enseignement supérieur (77,5 %) sont quasiment identiques à ceux des femmes (77,2 %).

Si l'on observe l'évolution de l'écart hommes-femmes au regard de cet indicateur d'emploi des diplômés, on retrouve clairement l'effet de la crise de 2008, mais il est intéressant de noter que les hommes ont davantage subi l'effet de la crise que les femmes, au moins dans un premier temps (effet de la chute de l'emploi industriel et bancaire). Le niveau de diplôme surdétermine l'employabilité et les écarts entre sexes demeurent stables sur la période à niveau de diplôme équivalent ↘ **Figure 14**.

CONCLUSION

La stratégie Éducation et formation 2020 est entrée dans sa phase d'auto-évaluation et déjà se profilent un certain nombre de réorientations pour l'horizon 2030. Quel bilan peut-on dresser des inégalités de genre à l'aune des grands objectifs chiffrés fixés pour l'horizon 2020 ? Celui-ci peut être énoncé sous la forme d'un paradoxe. Si l'on raisonne en termes de diplômés, les femmes ont atteint un niveau plus élevé que celui de leurs homologues masculins, à tous niveaux d'éducation à l'exception des doctorats où elles sont moins nombreuses. Elles ont ainsi massivement contribué à l'élévation générale des niveaux d'éducation dans l'Union européenne et au-delà. Pour autant, l'orientation des filles et des garçons entre les filières de formation, au niveau scolaire académique et professionnel, ainsi qu'au niveau de l'enseignement supérieur, demeure marquée par de profonds déséquilibres. Poids des sté-

réotypes de genre, autocensure féminine à l'entrée des filières valorisées, notamment des filières scientifiques, difficulté à valoriser et convertir des compétences scolaires en ressources professionnelles, etc., un ensemble d'obstacles désormais de mieux en mieux explorés par la recherche. BUCHMANN, DiPRETE, McDANIEL [2008] ou BUISSON-FENET [2017] contribuent à expliquer ces déséquilibres qui conditionnent pour partie des inégalités durables de positions, de salaires et de trajectoires professionnelles des hommes et des femmes sur le marché du travail. L'orientation n'est pas seule en cause. Tout semble se passer comme si les compétences cognitives le plus souvent attribuées aux filles et analysées comme proactives dans l'institution scolaire (goût de l'effort, motivation intrinsèque, conformité aux attentes) peinaient à se voir « rentabilisées » sur le marché du travail ou en tout cas connaissaient une moindre valeur que celles des garçons (confiance en soi, audace, sens de la confrontation). L'ensemble de ces points qui interrogent directement le rôle de l'institution scolaire et font désormais l'objet d'initiatives et de stratégies politiques dans un certain nombre de pays membres mériteraient d'être au centre de la stratégie Éducation et formation 2030.

▾ BIBLIOGRAPHIE

AFSA C., 2013, « Qui décroche ? », *Éducation & formations*, MEN-DEPP, n° 84, p. 9-19.

AYRAL S., RAIBAUD Y., 2014, *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

BALFANZ R., HERZOG L., MAC IVER D., 2007, "Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions", *Educational Psychologist*, vol. 42, n° 4, p. 223-235.

BARRO R., LEE J. W., 2013, "A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010", *Journal of Development Economics*, vol. 104, p. 184-198.

BRADLEY C. L., RENZULLI L. A., 2011, "The complexity of non-completion: being pushed or pulled to drop out of high school", *Social Forces*, vol. 90, n° 2, p. 521-545.

BAUDELOT C., ESTABLET R. 2007, *Quoi de neuf chez les filles ?* Paris, Nathan.

BERNARD P.-Y., MICHOUT C., 2018, « Pourquoi les filles décrochent-elles ? L'effet du genre sur l'expérience du décrochage scolaire », *Éducation & formations*, MEN-DEPP, n° 96, p. 97-112.

BERNARD P.-Y., MICHOUT C., 2014, Symposium, « École des filles, école des femmes (en France) », "School for women, not just wives: the case of France", Lyon, 1 - 2 septembre 2014, *Filles et garçons face au décrochage scolaire*.

BORGNA C., STRUFFOLINO E., 2017, "Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy", *Social Science Research*, vol. 61, p. 298-313.

BOZON M., VILLENEUVE-GOKALP C., 1994, « Les enjeux des relations entre générations à la fin de l'adolescence », *Population*, 49^e année, n° 6, p. 1527-1555.

BRUGEILLES C., CROMER S., LOCOH T. (dir.), 2008, « Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires », CEPED, 2008.

BUCHMANN C., DIPRETE T.A., MCDANIEL A., 2008, "Gender inequalities in education", *Annual Review of Sociology*, vol. 34, n° 1, p. 319-337.

BUISSON-FENET H. (dir.), 2017, *École des filles, école des femmes : l'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck supérieur, Perspectives en éducation et formation.

CAILLE J.-P., 1999, « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », *Note d'information*, n° 99.30, MEN-DPD.

Commission européenne, 2016a, *PISA 2015: EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe*, Bruxelles.

Commission européenne, 2016b, *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*, Bruxelles.

COUPPIÉ T., ÉPIPHANE D., 2007, « Le chemin des femmes dans les métiers masculins », in ECKERT H., FAURE S. (dir.), *Les jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, La Dispute.

COUPPIÉ T., ÉPIPHANE D., 2015, « Les jeunes hommes dans des formations très féminisées : quelles destinées professionnelles ? » in BOUDESSEUL G., CART B., COUPPIÉ T., GIRET J.-F., LEMISTRE P., TOUTIN M.-H., WERQUIN P., « Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et des carrières ? », *Relief*, n° 50, Céreq, p. 433-446.

COURTEAU R., 2014, *Lutter contre les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires : faire de l'école un creuset de l'égalité*, Rapport d'information, n° 645, Sénat.

DEMARS C. E., BASHKOV B. M., SOCHA A. B., 2013, "The role of gender in test-taking motivation under low-stakes conditions", *Research and Practice in Assessment*, vol. 8, n° 2, p. 69-82.

DIPRETE T. A., BUCHMANN C., 2013, *The Rise of Women: The Growing Gender gap in Education and What it Means for American Schools*, New York, Russell Sage Foundation.

DJIDER Z., MURAT F., 2003, « Motivation et performances scolaires : les filles creusent l'écart », *Insee première*, n° 886.

DURU-BELLAT M., 2004, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.

- EKLÖF H., PAVEŠIĆ J., GRØNMO L. S., 2014, "A cross-national comparison of reported effort and mathematics performance in TIMSS Advanced", *Applied Measurement in Education*, vol. 27, n° 1, p. 31-45.
- EKSTROM R., GOERTZ M. E., POLLACK J. M., ROCK D. A., 1986, "Who Drops Out of High School and Why? Findings from a National Study", *Teachers College Record*, vol. 87, n° 3, p. 356-373.
- ENTWISLE D. R., ALEXANDER K. L., OLSON L. S., 2007, "Early schooling: the handicap of being poor and male", *Sociology of Education*, vol. 80, n° 2, p. 114-138.
- ENTWISLE D. R., ALEXANDER K. L., STEFFEL-OLSON L., 2004, "Temporary as Compared to Permanent High School Dropout", *Social Forces*, vol. 82, n° 3, p. 1181-1205.
- Eurydice/Cedefop, 2014, *Réduire l'abandon précoce de l'éducation et de la formation en Europe : stratégies, politiques et mesures*, Rapport Eurydice/Cedefop, Commission européenne, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.
- GAUSSEL M., 2016, « L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 112.
- HCEfh, 2017, *Formation à l'égalité filles-garçons : faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*, Rapport n° 2016-12-12-STER-025, Danielle Bousquet, Présidente du HCE, Rapporteuse : Françoise Vouillot, Co-rapporteuses : Margaux Collet et Yseline Fourtic.
- LEFRESNE F., 1999, "Employability at the heart of the European employment strategy", *Transfer: European Review of Labour and Research*, vol. 5, n° 4, p. 460-480.
- MARRY C., LÖWY I., 2007, *Pour en finir avec la domination masculine*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond.
- MENESR-DEPP, 2016, *L'Europe de l'éducation en chiffres*, Paris.
- MICKELSON R.A., 1989, "Why does Jane read and write so well? The anomaly of women's achievement", *Sociology of Education*, vol. 62, n° 1, p. 47-63.
- OCDE, 2016a, *Résultats du PISA 2015 (volume I) : l'excellence et l'équité dans l'éducation*, Paris, OCDE.
- OCDE, 2016b, *Regards sur l'éducation 2016*, Paris, OCDE.
- OCDE, 2015, *L'égalité des sexes dans l'éducation, aptitudes, comportement et confiance*, Paris, OCDE.
- OCDE, 2014, *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (volume I)*, Paris, OCDE.
- OCDE, 2011, *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves (volume I)*, Paris, OCDE.
- OCDE, 2008, *Higher Education to 2030*, Paris, OCDE.
- ROSENWALD F., 2008, « La réussite scolaire des femmes et des hommes en Europe », *Note d'information*, n° 08.11, MEN-DEPP.
- RUMBERGER R. W., 1995, "Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools", *American Educational Research Journal*, vol. 32, n° 3, p. 583-625.
- RUMBERGER R. W., 2004, "Why students drop out of school?", *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*, Cambridge, Harvard Education Press, p. 131-155.
- SCHOON I., ECCLES J.S., 2014, *Gender Differences in Aspirations and Attainment: a Life Course Perspective*, Cambridge, New York, Cambridge University Press.
- SCHUNK D. H., ZIMMERMAN B. J., 1997, "Social origins of self-regulatory competence", *Educational Psychologist*, vol. 32, p. 195-208.
- SEVERIENS S., DAM G., 2012, "Leaving College: A Gender Comparison in Male and Female-Dominated Programs", *Research in Higher Education*, vol. 53, n° 4, p. 453-470.
- SPENCE S., STEEL S. QUEEN D., 1999, "Stereotype Threat and Women's Math Performance", *Journal of Experimental Social Psychology*, n° 35, p. 4-28.

UPADYAYA K., ECCLES J. S., 2014, "Do teachers' perceptions of children's math and reading related ability and effort predict children's self-concept of ability in math and reading?", *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, vol. 35, n° 1, p. 110-127.

VAN HOUTTE, 2004, "Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys and girls academic culture", *Educational Studies*, vol. 30, n° 2, p. 159-173.

WACHS T. D., GURKAS P., KONTOS S., 2004, "Predictors of preschool children's compliance behavior in early childhood classroom settings", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 25, p. 439-457.